

УДК 371.2 (09)

О. В. Вознюк,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський військовий інститут Національного авіаційного університету)

## ПОБУДОВА ІНТЕГРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

*У статті обговорюється парадигмальна криза сучасної освіти; ставиться проблема побудови інтегральної педагогічної парадигми; обґрунтовується концептуальний підхід до її побудови, який визначає стратегії і засоби її реалізації, що, у свою чергу, детермінує організацію освітнього процесу в межах школи як соціального інституту.*

Динамічний розвиток сучасної педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу, що знаходить відображення в освітніх документах України, де зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності в контексті динамічних змін техніки і технологій, неперервного зростання обсягів інформації. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження, що, у свою чергу, зумовлює розвиток та поширення нових парадигмальних напрямів педагогічної науки.

Можна констатувати певні відмінності в підходах до розгляду системи освіти (яка може розглядатися як соціальна, гуманітарна чи синергетична система), а загальним в її характеристиці є визнання нестабільності, нестійкості розвитку, що позначається на перманентному реформуванні освіти (В. В. Краєвський), коли незавершеними залишаються процеси зміни ціннісних основ, цілей, принципів, і, відповідно, структур і структурних компонентів сучасної освіти. Тому, на думку Ю. В. Громико, кризу сучасної освіти можна назвати кризою різноманітності, яка пов'язана, в першу чергу, з відсутністю однозначного і зрозумілого способу включення освіти в сучасне суспільство, коли незрозумілою залишається сама місія і призначення педагога, оскільки не ясно, які продукти має створює освіта. Відтак, ціннісно-сміслова неузгодженість, невизначеність у виборі цілей і засобів вирішення проблем процесу освіти його суб'єктами, їх позиційні розбіжності пов'язані, у свою чергу, з основами побудови і розуміння освіти. До цих основ відносяться педагогічні (освітні) парадигми, що зумовлюють сутність освіти як суспільного інституту. Таким чином, головною характеристикою сучасної освіти є вичерпаність основної педагогічної парадигми, і, як наслідок, зміна педагогічної парадигми, що виявляє парадигмальне різноманіття або поліпарадигмальність [1: 91-95].

У зв'язку з цим можна говорити про появу нових парадигм освіти, нових освітніх напрямів, нових прогресивних аспектів дискурсу педагогічної думки. Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в освіті [2-5] дозволяє побачити, що кардинальна зміна пріоритетів сучасної освіти позначається на декларації десятків освітніх парадигм, таких як формувальна, гуманістична, особистісно орієнтована, суб'єкт-суб'єктна, суб'єктно-діяльнісна (контекстна), духовно-орієнтована, вільна, активізаційна, науково-технократична, інструментально-технологічна, гуманітарна, езотерична, авторитарна, маніпулятивна, знанневоцентрична (унітарна, епістемологічна), культурознавча (культуротворча), етноцентрична, підтримуюча, традиційно-формувальна, традиційно-розвивальна, раціоналістична, духовна, світська, людиномірна, світомірна, андрогогічна, акмеологічна, компетентнісна, комунікативна, медіапедагогічна, медіальна, когнітивна, поліфонічна, дитиноцентрична, інклюзивна (розширення участі всіх дітей, зокрема й з вадами психофізіологічного розвитку, в освітньому просторі), критично-креативна (трансформаційна), постмодерністська (постнекласична), безперервно-дистанційна, інноваційна, ноосферно-екологічна, цивілізаційно-антропологічна, проективно-естетична, співробітницька, діалогічна, імпровізаційна, життєтворча, синергетична, тоталогічна (В. В. Кізіма), сугестопедична (Г. К. Лозанов, С. С. Пальчевський).

Різнорічні аспекти формування сучасної освітньої парадигми розглянуті в роботах С. К. Булдакова, Г. І. Геращенко, Б. С. Гершунського, В. Н. Гончарової, В. Т. Гуляєва, Є. І. Добрянської, О. В. Долженка, І. А. Зязюна, С. Ф. Клепка, Н. С. Корабльової, В. Г. Кременя, В. Г. Кузя, В. В. Кумаріна, В. С. Лутая, Ф. Т. Михайлова, Н. Г. Ничкало, Н. П. Піщуліна, І. О. Радіонової, В. М. Розіна, Н. С. Розова, М. І. Романенка, Ю. І. Терещенка, В. В. Тринкіна, Х. Г. Тхагапсоева, Н. Н. Пахомова, Ю. Б. Тупталова, В. Д. Шадрікова, П. Г. Щедровицького та ін.

Відтак, **метою статті** є постановка проблеми побудови інтегральної педагогічної парадигми та обґрунтування концептуального підходу до її побудови.

Слід зауважити, що у різних парадигмах по-різному представлені як цілі педагогічної діяльності, її принципи, так і її зміст, засоби, методи, критерії результативності. Також різним чином будується

освітня взаємодія. На фоні "парадигмальної множинності" виявляється свого роду "парадигмальне зависання", що відображає специфіку стану системи освіти в контексті її невизначеності. До цих пір існують і блокують одна одну протилежні освітні парадигми, не даючи істотною мірою вирішувати питання про зміст освіти [1: 91-95].

Однак, при цьому особлива увага в педагогічному співтоваристві приділяється парадигмам антропоцентричної спрямованості (некласична, гуманістична, гуманітарна, людиноцентрична та ін.), що говорить про тенденцію до кристалізації певної інтегральної освітньої парадигми. Ця тенденція випливає із інформаційного буму сучасної цивілізації. На початку XX сторіччя загальний обсяг знань, які виробляло людство, подвоювався кожні десять років; у наш час цей процес займає лише рік; відповідно до прогнозів, у недалекому майбутньому загальний обсяг знань буде подвоюватися кожні декілька місяців. Ось чому головна тенденція сучасного світу – поновлення знань – передбачає й розвиток іншої тенденції, яка визначає спрямованість скоріше на цілісність знань, ніж на їх конкретний зміст, оскільки експоненціальний темп розвитку нашого надзвичайно динамічного світу приводить до того, що спеціалізовані знання втрачають свою прикладну цінність через 10-15 років.

Усе це вимагає побудови інтегральної педагогічної парадигми, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків. Відтак, динамічно починають розвиватися комплексні трансдисциплінарні наукові дисципліни (які з'явилися як наслідок численних теоретичних проблем, що були породжені інформаційним бумом та поширенням наукової спеціалізації): акмеологія, педагогічна антропологія, а раніше – педологія (як синтез наук про людину), сугестопедія (використовує досягнення фізіології, медицини, психології, психотерапії, педагогіки), соціальна педагогіка (інтегрує соціальні і психолого-педагогічні дослідження), педагогічна синергетика (застосовує універсальні принципи синергетики – системність, цілісність, біфуркаційність та ін.), екологія та хронобіологія (як синтез наук про людину та її космопланетарне оточення) та ін.

Відтак, можна говорити про певну інтегральну тенденцію розвитку сучасної освіти. Як засвідчує аналіз освітніх процесів другої половини XX століття, наріжними тенденціями розвитку світової та вітчизняної освітньої системи є поширення та поглиблення її фундаменталізації, посилення гуманістичної, загальнокультурної, інформаційної та духовної складових освіти, її спрямованість на формування у вихованців системного, міждисциплінарного підходу до аналізу складних життєвих ситуацій, мотивації до самонавчання, самовиховання, на розвиток інтеркультурної сенситивності, цілісного діалектичного, стратегічного мислення, на виховання соціальної та професійної мобільності.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, парадигма (греч. *paradeigma* – приклад, зразок) має декілька трактувань: 1) поняття античної і середньовічної філософії, що характеризує сферу вічних ідей як прототип, зразок, відповідно до якого бог-деміург створює світ сущого; 2) у сучасній філософії науки – система теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, прийнятих як зразок вирішення наукових задач і розділяються всіма членами наукового співтовариства. Термін "парадигма" у філософії науки вперше вводиться позитивістом Р. Бергманом, проте справжній пріоритет в його використанні і розповсюдженні належить Т. Куну, який у книзі "*Структура наукових революцій*" (1962) говорить про можливість виокремлення двох основних аспектів парадигми: епістемологічного і соціального. У епістемологічному плані парадигма є сукупністю фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, виступаючих як зразок наукової діяльності. У соціальному плані парадигма характеризується тим, що вона визначає цілісність і межі наукового співтовариства, яке керується цією парадигмою. Існування парадигми, на думку Куна, пов'язане з періодами нормальної науки, в рамках яких вони виконують проєктивно-програмуєчу і селективно-заборонну функції. Зміна парадигми здійснюється за допомогою наукових революцій, що пов'язані із своєрідним гештальт-переключенням наукового співтовариства на нову систему світобачення і цінностей. Критика надмірного соціологізму і психологізму в розумінні парадигми спонукала Т. Куна конкретизувати свою позицію за допомогою введення поняття "дисциплінарної матриці", синонімічного епістемологічному контексту парадигми. У структуру дисциплінарної матриці входять: 1) символічні узагальнення, які складають формальний апарат і мову, характерну для конкретної наукової дисципліни; 2) метафізичні компоненти, які визначають найбільш фундаментальні теоретичні і методологічні принципи світобачення; 3) цінності, які задають ідеали і норми побудови і обґрунтування наукового знання. Разом з тим, в рамках сучасної філософії науки поняття парадигми виявилось продуктивнішим при описі еталонних теоретико-методологічних підстав наукового пошуку [6: 504; 2-4].

Відтак, педагогічна парадигма постає не тільки узагальнюючо-ціннісною основою побудови педагогічних теорій, але й методом наукового педагогічного пошуку. Сам же розвиток різних освітніх парадигм зумовлюється не тільки тенденцією до спеціалізації наукових досліджень, але й протилежною тенденцією до розвитку міждисциплінарних наукових напрямів, на основі яких

починають створюватися окремі дослідницькі напрямки. Так, розвиток екології як міждисциплінарного напрямку сповненого багатим міждисциплінарним змістом комплексного дослідження умов існування живих організмів привів до своєрідної "експансії" екології в науку та філософію, до її широкого проникнення в різні галузі науково-педагогічного знання, що зумовило виникнення багатьох екологічно орієнтованих дисциплін та напрямів: "соціальна екологія", "екологічна соціологія", "екологія міста", "екологічна педагогіка", "екологічна психологія", "екологічна психоакустика", "екопсихологія розвитку", "екологія особистості", "екологічна свідомість", "екологічне сприйняття", "екологічна етика"... Виникає низка таких "екзотичних" екологій, як "екологія культури", "інвайроментальна соціологія", "інтелектуальна екологія", "політична екологія", "екологія таланту" тощо [7-12]. Це говорить не тільки про розвиток окремого педагогічного напрямку – екологічної освіти, але й про становлення нової *ноосферо-екологічної освітньої парадигми*.

Загалом, як пише Л. М. Горбунова, в рамках феномена множинності парадигм на сьогодні синхронічно існують такі базові педагогічні парадигми, як соціоцентрична, натурцентрична, антропоцентрична; класична і некласична освітні парадигми; парадигма традицій, технократична парадигма, гуманітарна парадигма; екогуманітарна, традиціоналістсько-консервативна, раціоналістична, неогуманістична (феноменологічна); холістична, гуманістична (антропоцентристська) парадигми [1: 91-95].

Існують й інші спроби уніфікації педагогічних парадигм. Так, І. А. Зазюн диференціює такі класичні навчально-виховні парадигмальні моделі, як: *"вільна модель"* (Р. Штейнер, Ф. Кумбс, Ч. Сільберман, В. С. Біблер); *особистісна модель* (І. Д. Бех, Л. В. Занков, О. Я. Савченко); *розвивальна модель* (В. В. Давидов, С. Д. Максименко); *активізаційна модель* (М. М. Скаткін, В. І. Бондар, В. О. Моляко); *формувальна модель* (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізін, Н. Л. Коломинський, Ю. З. Гільбух) [13: 61].

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про необхідність побудови певної інтегральної освітньої парадигми, яка має виражати сутність сучасної соціокультурної ситуації, що, на наш погляд, можна виявити на основі універсального закону розвитку, який в найбільш загальному вигляді приймає форму гегелівської тріади: теза – антитезис – синтез, або єдине – множинне – ціле, або тотожність – відмінність-протилежність – нова тотожність. Ці діалектичні схеми на рівні предмету розвитку слід доповнити принципом тріадності, що знаходить своє вираження у вигляді філософської моделі реальності, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, *суб'єкт і об'єкт*).

Відповідно до принципу універсального еволюціонізму, або універсальної парадигми розвитку [14], *початковий етап* онто- і філогенетичного розвитку виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта. На цьому етапі усі форми суспільної свідомості сполучені в певному науково-релігійній цілісності, де ірраціональний, релігійний аспект суспільної свідомості знаходить заломлення в механізмі психізації дійсності (коли людина і світ є єдиним психічним цілим), а раціональний, науковий аспект суспільної свідомості проявляється у формі інституту практичної магії, відблиск якої дійшов до нас у вигляді алхімії. Філософія тут має тенденцію зливатися з наукою (натурфілософія), а мистецтво, мораль і політика невіддільні від міфу.

На цьому рівні розвитку людства знання про світ і людину представлені в синтетичному вигляді – у формі простих пралогічних, пратеоретичних моделей, занурених у міфологему і метафору. Людина і світ, суб'єкт і об'єкт на цьому етапі постають перед дослідником єдиним неподільним комплексом, *а саме мислення виявляється багатозначним, пралогічним, містичним, інтуїтивним*.

На *другому етапі* розвитку людства як виду і суб'єкту історії виявляється нарощування дихотомії людини і світу, їх асиметризація: суб'єкт і об'єкт розводяться за полюсами. Координація відносин у суб'єкт-об'єктній системі знаходить своє вираження у такій моделі розвитку науки, яка виділяє класичний (об'єкт займає первинну позицію стосовно суб'єкта, тобто об'єкт, що виступає "об'єктивною реальністю, даною нам у наших відчуттях" впливає на суб'єкт і багато в чому його визначає) та некласичний (суб'єкт впливає на об'єкт) етапи розвитку теоретичної свідомості, *однозначного, наукового, абстрактно-логічного мислення*.

*Третій етап* – період постнекласичного розвитку науки – пов'язаний з ідеєю злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, у якій вони розглядаються як такі, що впливають один на одного і взаємно один одного потенціюють. При цьому розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні розвитку. Водночас виявляється ідея комплементарності, взаємної додатковості раціональної й ірраціональної складових процесу пізнання світу, який уявляється як ціле, де все взаємопов'язане з усім. Саме на цій теоретичній основі утверджується концепція цілісності як важливий методологічний принцип нової парадигми освіти. Стає актуальним синтез науки і релігії, який реалізується на основі злиття наукового і релігійного підходів до пізнання і освоєння світу. При цьому міф сплавляється з теорією, а метафора за своєю науковою цінністю підіймається до рівня теоретичного об'єкту.

Згідно цієї закономірності розвиток освіти як соціального інституту набуває такого вигляду. Освіта як суспільний інститут еволюціонувала за схемою, яка найбільш рельєфно ілюструється діалектикою взаємин між учасниками навчально-виховного процесу. У примітивних соціумах, де людина поставала, у певному розумінні, інтегрованою у космос суспільного та природного буття, процес навчання суспільних форм життєдіяльності був сповнений природовідповідним змістом, а педагог виступав у ролі священика (містика), який здійснював процес вчення як акт ініціації, прямої передачі знання та досвіду (які тут були інтегровані у цілісний неподільний комплекс) у процесі колективної дії магічного ритуалу [15], який тут доречно зіставити із педагогічним процесом співробітництва. Педагог та його учні представляли цілісний суб'єкт-суб'єктний педагогічний комплекс, у якому процес осягнення буття з боку останніх реалізувався як процес цілісного, синергійного дійства педагогів і учнів, співтовариства, суспільства загалом.

У подальшому в процесі соціально-економічної стратифікації та розвитку особистісного початку людини вчитель відкрystalізувався як сутність, що передає готові знання, а сам педагогічний процес набуває якості суб'єкт-об'єктного процесу класичного зразка.

Однак, починаючи з XIX сторіччя "духовне виробництво стає масовим явищем. Привілейоване положення інтелектуала як того, хто "прилучає до Істини", піддається сумніву. І ця втрата інтелектуалом "вчительської" позиції означала те, що віднині викладач та учень знаходяться в рівному положенні стосовно істини, і що вже недостатньо лише передавати готові знання, а необхідно розкривати учням сам процес народження знання" [16: 178]. Освітня сфера починає трансформуватися у бік суб'єкт-суб'єктної гуманістичної позиції, спостерігається відхід від класичної схеми педагогічного процесу, що проявляється у становленні особистісно орієнтованої, природовідповідної (екологічної) парадигми сучасної освіти.

Загалом, тут простежується синергетична діалектична схема розвитку як чергування суб'єкт-об'єктного (ієрархізованого, впорядкованого) і суб'єкт-суб'єктного (деієрархізованого, невпорядкованого) станів. Зазначений висновок загалом узгоджується з думкою І. А. Колеснікової, яка пише про дві наріжні цивілізаційні сходинки (цивілізаційні форми) – природну педагогіку та репродуктивно-педагогічну цивілізацію. Авторка зазначає, що людство знаходиться у стані переходу до третьої, креативно-педагогічної сходинки [17: 84-89].

У зв'язку з цим є всі підстави стверджувати про ієрархічну (суб'єкт-об'єктну) та деієрархічну (суб'єкт-суб'єктну) стадії розвитку освіти як особливого гомеостатичного інституту збереження, відтворення та розвитку культурно-технологічного стану суспільства. У зв'язку з цим можна виділити три глобальні етапи розвитку освіти:

а) етап деієрархізації педагогічної системи у примітивних співтовариствах, який виявляє суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня, процес прямої передачі знання через спонтанний акт містичної ініціації чи спільної діяльності;

б) етап ієрархізації педагогічної системи у соціумах нового часу, який виявляє суб'єкт-об'єктний стан диференціації вчителя та учня, коли процес передачі знання вчителем-раціоократом опосередкований суб'єкт-об'єктними відносинами;

в) етап деієрархізації педагогічної системи у інформаційному суспільстві, який виявляє суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня (учитель та учень знаходяться у рівному положенні стосовно Істини), коли процес передачі знань ініціюється як розкриття учням самого процесу народження знання.

Отже, третій етап еволюції освіти характеризується побудовою освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктній основі, розвитком міждисциплінарного синтезу і появою інтегральних дослідницьких напрямів. Такий підхід передбачає побудову цілісної суб'єкт-суб'єктної за своєю природою педагогічної парадигми, яка має інтегрувати різні міждисциплінарні напрями та педагогічні парадигми.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Горбунова Л. Н. Освоение информационных и коммуникационных технологий педагогами в контексте ориентации на профессионально-личностное развитие / Л. Н. Горбунова, А. М. Семибратов // Информатика и образование: Научно-методический журнал. – № 7. – 2004. – С. 91-95.
2. Романенко М. І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Промінь, 2000. – 160 с.
3. Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти : автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня докт. філософ. наук. – 09.00.10 – "Філософія освіти" / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ, 2003. – 33 с.
4. Романенко М. І. Філософія освіти: історія і сучасність / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Промінь, 2001. – 178 с.

5. Яковець Н. І. Парадигмальні зміни в педагогічній науці на зламі сторіч : досвід Росії та України // Н. І. Яковець. – Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / За заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – № 2. – С. 60-63.
6. Хомич Е. В. Парадигма / Е. В. Хомич // Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Мн. : Изд. В. М. Скаун, 1998. – 896 с.
7. Атфилд Р. Этика экологической ответственности / Р. Атфилд // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М. : Прогресс, 1990. – С. 203-257.
8. Баньковская С. П. Инвайронментальная социология / С. П. Баньковская. – Рига : Изд. РГУ, 1991. – 236 с.
9. Дерябо С. Д. Антропоморфизация природных объектов / С. Д. Дерябо // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 61-69.
10. Киселев Н. Н. Мирозозрение и экология / Н. Н. Киселев. – К. : Наукова думка, 1990. – 215 с.
11. Моляко В. О. Психологічна екологія таланту / В. О. Моляко // Актуальні проблеми психології : традиції і сучасність. У 3-х т. – Т. 2. – К. : ІПАПН України, 1993. – С. 200-206.
12. Чудновский В. Э. Одаренность : дар или испытание / В. Э. Чудновский, В. С. Юркевич. – М. : Знание, 1990. – 80 с.
13. Зязюн І. А. Філософські проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти / І. А. Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С. 58-61.
14. Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань : [монографія] / О. В. Вознюк – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с.
15. Казначеев В. П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В. П. Казначеев, Е. А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.
16. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд. МГУ, 1989. – 240 с.
17. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84-89.

Матеріал надійшов до редакції 15.09. 2009 р.

***Вознюк А. В. Построение интегральной педагогической парадигмы: постановка проблемы.***

*В статье обсуждается парадигмальный кризис современного образования; ставится проблема построения интегральной педагогической парадигмы; обосновывается концептуальный подход к ее построению, который определяет стратегии и средства ее реализации, что, в свою очередь, детерминирует организацию образовательного процесса в пределах школы как социального института.*

***Voznyuk O. V. Building the Integral Pedagogical Paradigm: Setting the Problem.***

*A paradigm crisis of modern education is discussed in the article; the problem of building the integral pedagogical paradigm is set; conceptual approach to its building determining the strategies and means of its realization is grounded, that, in its turn, determines the organization of educational process in the framework of the school as the social institute.*